دروس ومحاضرات
في التربية القومية
61

التربية في مُعترك الحداثة
مُحاولة للتأصيل الفلسفي

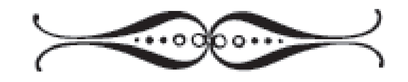
الدكتور
علي أسعد وطفة

منشورات
تونس 2010



التربية في معترك الحداثة

د. علي أسعد وطفة



تنقدح الحقيقة في مواجهة صـــعبة بين الإنســـان والأشياء من حيث هي مواجهة تُكْرِهُنا على التأمل والتفكير وتَحُثُّنا على اســـتجواب الحقيقة. جيل دولوز Gilles DELEUZE في كتابه Proust et les signes.(1)

يفرض خطاب الحداثة نفســـه في الأنساق الفكرية للتربية المعاصرة على نحو تصـــادمي، ويعمل على تحريض الفكـــر التربوي للتجاوب مع الطفرات الكونية الكبرى للتطور الإنساني في مختلف تجلياته الفكرية والاجتماعية. وفي

خضم هذا التصادم بين خطاب الحداثة، الذي يتصف بتمرده ونزقه وانطلاقاته المتسارعة، وبين الخطاب

التربوي المثقل بالتقاليد والممارسات التقليدية الجامدة، ولدت حالة من التصدعات الفكرية والإشكاليات التربوية التي وضعت الباحثين التربويين في مواجهة فكرية مع مقتضيات هذا التصادم ومتطلباته. وفي الوقت الذي ترتبط فيه التربية بأوتاد الواقع وتعمل على إنتاج هذا الواقع ومعاودة إنتاجه بحكم طبيعتها وحدود وظيفتها،ينطلق الفكر الإنساني الحداثي في فضاء التجديد، وفي دائرة هذه العلاقة ما بين فكر طليق يحلق في الآفاق، وتربيةٍ مُمَلّحةٍ بتراب الأرض متكسّرةٍ على أمواج الواقع، يجد المفكرون التربويون أنفسهم في مطاردة يائسة لومضات فكر لا يمكن اللحاق به إلا على نحو افتراضي.

فالتعليم يعايش وضعية معقدة من التحولات الكبرى الحادثة في صلب الحياة الإنسانية المعاصرة، وهو بالتالي يواجه فيضاً متدفقاً من التحديات المصيرية، التي تنأى به عن دوره الحضاري والتنويري الفاعل في زمن يختنق بتحولات العولمة والميديا وثورة التقانة والمعلوماتية؛ وفي ظل هذه الظروف التاريخية الصادمة، بدأت الأنظمة التربوية تعاني حالة اهتزاز وتصدع، في بنيتها وأدوارها ووظائفها، وقدرتها على المناورة والمشاركة والتأثير. وفي مواجهة هذه الأوضاع المتهورة، وإزاء هذه التحولات الصادمة، تجد هذه الأنساق التربوية نفسها اليوم أمام متطلبات البحث عن عوامل الانطلاق الذاتية، التي تمنحها القدرة على الانفلات من أسر التخلف، وتشكيل المدارات التنويرية انطلاقاً نحو تربة خصبة وآفاق أرحب.

لقد شكل موضوع العلاقة بين متطلبات الحداثة الشغل الشاغل للمفكرين والباحثين والمربين في مختلف أنحاء العالم وأركان المعمورة، وهم يكادون يجمعون بأن العلاقة بين التربية والحداثة علاقة إشكالية بامتياز وهي دائماً تستحق التطلع والنظر، ومن هذا المنطلق الإشكالي وفي دائرة هذه العلاقة المعقدة بين فكر الحداثة بومضاتها وتحليقاتها الفكرية وما بين الفكر التربوي المشدود إلى أوتاد الواقع والممارسة الحياتية تقع هذه المقالة التي تبحث في واقع التصادم والتناقض بين التربية والحداثة الإنسانية المعاصرة.

في مفهوم الحداثة

تنتظم الحداثة في نسق معقد من الظواهر الإنسانية والفكرية المتداخلة التي يصعب تحديدها والفصل بين مكونات وجودها. لقد شكلت التحولات الكبرى السياسية والفكرية والاجتماعية في القرن الثامن عشر العمق الإنساني والمخاض التاريخي لولادة الحداثة، ففي أحضان القرن الثامن عشر (عصر التنوير) ولدت الدلالات وتشكلت المعاني الكبرى للعقل الحداثي الذي فرض نفسه في كل مناحي الوجود وجوانب الحياة الإنسانية. وقد هدف هذا العقل بدايةً إلى تحرير الإنسانية وتحقيق تقدمها ولكنه ما لبس أن وُظف لاحقاً كأداة للعبودية والقهر تنال من جسد الإنسانية وروحها [٢]. وهذا ما يذهب إليه أدورنو Theodor Adorno عندما يوجه نقده الشامل إلى الهيمنة الاغترابية للحداثة عبر مسيرتها التاريخية.[٣]

لقد شكلت الحداثة في العقود الأخيرة من الزمن موضوعاً للنقد يباشره المفكرون النقديون بأسئلة وجودية تدور حول طبيعة الحداثة ووظيفتها ودورها التاريخي، وفي دائرة النقد ضد الحداثة يوجه دولوز نقدا لمبدأ العقلانية في الحداثة التي لم تستطع أن تحقق وعودها الإنسانية في تحرير المجتمعات الإنسانية وتحقيق تقدمها. وقد شكلت سهام النقد المتواترة في الفكر الفلسفي مهاد ولادة التفكير النقدي لما بعد الحداثة وهو نوع من التفكير الذي يضع الحداثة وشروطها في حالة من المساءلة النقدية حول مقومات الحداثة نفسها.[٤]

لقد أسست الحداثة نسقاً من الأفكار والمقولات والتصورات عبر القرنين التاسع عشر والعشرين تحت عنوان التحرير الإنساني، وقد ارتسمت صورة هذا التحرير الإنساني المنشود في كوكبة من الأيديولوجيات الكبرى التي هيمنت ووظفت عملياً في الترويج لفكرة الحداثة الخلاّقة التي تقول بالخلاص الإنساني عبر فكرة تحرير الإنسانية من الجهل والعبودية عبر المعرفة والعلم والمساواة والعقلانية.[٥]

لقد أكد روّاد الحداثة الأوائل على أهمية العقل والعلم بوصفه ركناً أساسياً من أركان التقدم الإنساني للمجتمع الإنساني وللحداثة ذاتها، ولكن العلم الحداثي تكشف في النهاية عن أزمة أخلاقية تمثلت في القطيعة الكبرى بين العلم والأخلاق.



وقد بينت الحكمة التاريخية بياناً لا ينقطع مداده بأن العلم من غير ضمير ليس إلا تدميراً للروح الإنسانية بكل مضامينها الأخلاقية، كما بينت أوجه الحكمة هذه بأن الروح الإنسانية من غير علم هي هباء وفراغ وعدم وخواء، فالعلم هو الأداة التي مكن البشر من التنبؤ والاستباق، وهو الوسيلة التي جعلت الإنسانية أكثر قدرة على الاستفادة من تجاربها، إنه منطلق الحرية والرفاهية، وهو الذي مكننا من تنظيم البيئة والعيش فيها رغم تحولات الطقس وقسوة الأحوال الجوية، ومكننا من التواصل مع الآخر بكل ثقة وإيمان، وحررنا من الألم والشقاء، ووفرر لنا المسكن والدفء والغذاء وتلك هي الصورة الأولى للعلم التي نريدها أن تتحقق دائماً وتكون.

ولكن هذا الجمال الأخلاقي للعقل لا يجب أن ينسينا قبحه الأداتي وصولته المدمرة؛ حيث وظف هذا العقل بإبداعاته التكنولوجية والعلمية في إيقاظ الحروب الشاملة ضد الإنسان والإنسانية، فعمق الفروق في الثراء بين الشمال والجنوب فتمركز الغنى في الشمال ورَسَخ الفقر المدقع في الجنوب، لقد كرس العقلانية الأداتية ظاهرة والفقر والفاقة والجوع، ودمرت البيئة بالتلوث، وأحدثت أزمة ثقافية ترافقت مع أزمة تربوية خانقة أدت إلى الفصل بين المعرفة وغايتها الإنسانية أي تفريغ المعرفة والثقافة من المضامين الإنسانية ذات الطابع الأخلاقي، وذلك هو الجانب المظلم لهذا العقل الحداثي الذي استوجب الهجوم والنقد والرفض من قبل المفكرين والباحثين.

في علاقتنا المعقدة والمؤلمة مع العلم غالبا ما نمتلك الأمل ونعاني من الألم، وفي جدل الأمل والألم غالبا ما نشعر بأن هناك أمورا خفية تمنع استمرار المشروع الحداثي لتحرير الإنسانية عبر المعرفة. والأمر الذي يجعل الأشياء أكثر تعقيدا، ونحن ندرك ذلك، بأن المشروع الحداثي لتحرير الإنسانية لن يتراجع أبداً، حيث لا يمكن أن يكون هناك أي تراجع في مجال التقدم الذي حققته المعرفة العلمية التطبيقية، ورغم هذا التقدم فإن العقل الإنساني لا يمكنه أن يلبي حاجات الإنسان بصورة نهائية، وهذا ما تكشف عنه العلوم، فالتقدم التكنولوجي والعلمي يؤدي إلى خير الإنسان وبؤسه في آن واحد، وهناك اليوم ما يدعو إلى الشك بأن التاريخ الإنساني يسير إلى الأفضل لأن الأسوأ قادم على دروب هذا التطور.

وتأسيسا على هذا التصور فإن كل شيء في عالمنا الفكري يوضع في قفص الاتهام ويخضع للنقد: مشروع التنوير، عقلانية الغرب، والعقائد الدينية نفسها، وحتى مفهوم الله كما يتجلى في عقل المؤمن. وهذا النقد يشمل أيضاً صورة الإنسان نفسه والأمل الذي وضعه في إمكانية بناء إنسان يتميز بمواصفات القدرة على تعزيز القيمة الإنسانية نفسها، والأمل في تجاوز حدود العنف، ومما لاشك فيه أن هذه الرؤى الانتقادية تضع المشروع الحداثي برمته في دائرة النقد وإعادة النظر.[٦]

يتناول ميشال هنري Michel HENRI في كتابه «البربرية La Barbarie» «مسألة العقلانية الأخلاقية وينظر في عقيدة أفلاطون القائلة بأن: «المعرفة تؤدي إلى الخير الذي يبدع الجمال»، فيقوم بتفنيد هذا التصور ونقده. لقد خبرت الحداثة حدود هذا الأمل وأخفقت في تحقيق هذا الحلم الذي يبني بأن المعرفة تؤدي إلى الخير وأن الخير ينتج الجمال وأن المقدس ينير دروب الأشياء جميعاً.[٧]

وهنا يمكن طرح السؤال التالي: هل يمكن للإنسانية أن تنهج نهجاً آخراً؟ أي هل يمكن للمعرفة أن تؤدي إلى الخير والخير الإنساني فحسب؟ وإذا كان الأمر كذلك فكيف لنا أن نفهم التجربة التاريخية الضارية للغرب وهي الأكثر حضوراً في الوعي وفي التجربة الإنسانية: الشعوب الغربية الأكثر تحضراً وتثقيفاً في العالم هي الشعوب التي ارتكبت أكثر الأفعال همجية وبربرية وجنوناً في

التاريخ! ألا يجب علينا أن نعي هذه الحقيقة المؤلمة المرّة؟ نعم إنها الشعوب الأكثر تحضراً واستمتاعاً بالموسيقى والأدب ولكنها أكثر الشعوب التي مارست القتل والإبادة والتدمير في تاريخ البشرية جمعاء !!!

نحن نعرف جيداً أن الجلادين يمكنهم أن يكونوا عشاقاً لموسيقا باخ وبيتهوفن وهذا ليس من قبيل الإدهاش. وهذا يعني أن يكون الإنسان قادراً على التماهي بالإنجازات الفكرية العظيمة للإنسانية في مجال الأدب والفن ومختلف أشكال التعبير الإنساني فإن ذلك كله لا يمنعه من اقتراف أبشع الجرائم الإنسانية وضد الإنسانية وهذا هو حال غزة بالأمس وقانا وبغداد من قبل والقائمة لا تنتهي أبدا. ونحن لا نعلم اليوم كيف أن الأشكال العليا من الثقافة لا يمكنها أن تمنع الإنسان من السقوط في مستنقع العنف والجريمة، وليست الثقافة مؤهلة لحمايتنا من البربرية والهمجية التي شابت كثيراً مراحل التاريخ الإنساني. وهنا أيضا يمكن القول في عمق هذا السياق أن الثقافة الأخلاقية قد شهدت كثيرا من الإخفاقات ومنها إخفاق مبدأ العقلانية الأخلاقية وسقوط الكوجيتو الكانطي المتمثل في الكمال الأخلاقي الكوني وفقاً لقاعدة الكلية التي تقول «اعمل دائماً بحيث تستطيع أن تجعل من قاعدة فعلك قانوناً كلياً شبيهاً بقانون الطبيعة». ففي زمن الحرب على سبيل المثال هل يجب على المحارب أن يترك ساح المعركة؟ ومع أن ذلك قد يبدو مرغوباً حيث يمكن للحرب أن تتوقف إذا امتنع الجميع عنها، ولكن ومع الأسف فإن هناك من يتشبث بها فيجعل من الاحتراب ضرورة أو شراً لا بد منه كي لا تقع البلاد بأيدي الغزاة والطغاة.

هناك شعور واضح اليوم بأن العالمية تنضوي على أشياء كثيرة سلبية لم تؤخذ بعين الاعتبار، وهذا ما أكدته الحروب الاستعمارية حيث تأخذ هذه العالمية الحداثية الداعية إلى حرية الإنسان من حيث الشكل صورة الأداة التي يستخدمها الإنسان الأبيض لفرض إرادته وسلطته على الشعوب الأخرى.

وهذا كله يجعل من مفهوم العالمية موضوعا للتساؤل ولاسيما فيما يتعلق بسمتي التحرير أو الاستعباد، وتتجلى هذه الازدواجية في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان حيث تتضمن المقدمة هذه المفارقة

بين العالمية والخصوصية، فالمقدمة أي مقدمة الإعلان عالمية ولكنها تعلم باسم الشعب الفرنسي. وهنا يمكن الإشارة إلى مسألة تطرح نفسها باستمرار: ما مصدر شرعية السلطة؟ حيث يجيب الجميع بأن الشعب هو مصدرها بالتأكيد. ولكن من هو الشعب؟ حيث نجد أن هناك تعدداً في الإجابة واختلافاً كبيراً في تقديم تصور واضح عن الشعب. وهنا نجد تفسيراً للحروب الأهلية التي تندلع بين الشعوب، وهذه الحروب التي تقوم بين الأخوة تكون أخطر الحروب وأشرسها على الإطلاق. وفي هذا السياق يقول جان فرانسوا ليوتارد «لماذا يأخذ التأكيد على الجانب العالمي إذا كانت من يعلنها قوة محلية (مثل الشعب الفرنسي)؟ فالكانطيّون (أتباع كانط) يعتقدون أن كل حقيقة جزئية خاصة تتناقض مع الحقيقة العامة، والحل يكون في تسييد مبدأ العالمية وفقا لمبدأ العقل. والسؤال هنا هل يكون فرض العالمية أمراً مشروعاً؟

تقاطعات التناقض بين التربية والحداثة:

تجسد التربية قيم الحداثة وتعمل على ترجمتها إلى تصورات وقيم وسلوكات وممارسات قيمية ومعيارية. وبعبارة أخرى تعمل التربية الحداثية على تجسيد قيم الحداثة في مجال بناء الإنسان المؤمن بالتقدم والحرية والعدل والمساواة والابتكار، كما تعمل على بناء ذهنيات وعقليات تتناغم مع قيم التطور والتنوير الحداثي. وعلى هذا النحو تتمثل الحداثة التربوية في نسق من التصورات الغائية للتربية حيث يجري التأكيد على أهمية تعليم الأطفال وتحرير المرأة وتحقيق مبدأ المساواة بين الجنسين، وترسيخ قيم الأمن والسلام والعدل والحرية والمساواة(٨). والحداثة التربوية كما تعلن نفسها راسخة الحضور في المجتمعات الغربية ويمكن الاستدلال على حضورها عبر نسق من المؤشرات البسيطة للحداثة ذاتها، وأكثر هذه المؤشرات حضوراً وتواتراً مؤشر الديمقراطية الذي يفرض نفسه ضرورةً حيوية ولكنها ضرورة تنأى عن التحقق في الوقت نفسه، فالديمقراطية التربوية تفرض نفسها عبر الطلب الاجتماعي المكثف على التعليم، وهي في الوقت نفسه تبدو مستحيلة التحقيق، لأن حصول الجميع على النجاح المدرسي وفقا للمعايير الديمقراطية المطلوبة سيفرغ الشهادات العلمية والمدرسية من

قيمتها ومعناها ولا سيما في سوق العمل وفي مجال الحياة الاجتماعية. لقد سبق لبيرنار شارلو أحد المفكرين الفرنسيين القول: «لم يكن الإخفاق المدرسي في يوم من الأيام مشكلة بل كان دائماً وأبداً هو الحل لمسألة الاصطفاء التربوي، وهو حلّ يأخذ مكان الحلول السابقة التي تمثلت في مسألة الإرث والاصطفاء الطبيعي. وهنا وفقا لهذا التصور سيجد المربون والمعلمون أنفسهم إزاء معضلة ثنائية التكوين متناقضة البنيان: فالكثير من النجاح يعني تغييبا للنجاح ذاته، وفي الوقت نفسه إذا كان النجاح قليلاً فإن ذلك قد يعني إخفاقا في نشاط المؤسسة المدرسية ذاتها وإخفاقاً لجهود المربين أنفسهم في عملية التعليم. فهذه الديمقراطية التي تفرض نفسها وتمتنع عن التحقق أو بعبارة أخرى هذه الديمقراطية التي تقتضي الضرورة حضورها وغيابها في آن واحد، الديمقراطية المطلوبة وغير الممكنة تشكل منطلقا للقطيعة بين الأجيال المتلاحقة. وهنا يمكن التعبير عن هذه الوضعية بلغة إدكار بو Edgar Allan Poe حيث يقول بأن المعارف تتجدد بدرجة أكثر تسارعاً وتراكماً من تجدد الأجيال المتلاحقة. وهذا يعني أن المسافة الثقافية بين الأجيال تتسع ما بين جيل وآخر، فعلى سبيل المثال قد تكون المسافة الثقافية التي تميزني عن والدي ليست كبيرة ولكنها ستكون أكبر عندما يتعلق الأمر بالمسافة التي تفصل بيني وبين أبنائي في المستقبل. وهذا يعني أن الهوة الثقافية بين الأجيال تميل إلى الاتساع والتراكم تدريجياً عبر الأجيال. وهذا يتم عبر عملية الانتقال الثقافي التي تتم وفقاً لعملية الفقدان المستمر للقيم التقليدية التي كانت سائدة بين الأجيال السابقة والتي تخضع لمبدأ الفائدة والفاعلية. وفي هذا السياق نجد إشارات حول هذه المسألة لدى حنا أرندت Hanna ARENDT ولاسيما في كتابه «شرط الإنسان المعاصر» Condition de l'Homme moderne حيث يلمح بأن الحياة والموت يفترضان عالما يتميز بالحركة المستمرة وبالتالي فإن الاستمرارية تفترض أيضاً وجود عالم سابق على وجود الفرد ومستمر في الوجود بعد فنائه[٩]. فالعائلة عندما تستمر وفقا لمعايير التطور الجارية فإنها ستكون مجرد اجتماع أفراد يستخدمون الثلاجة التي توجد في المطبخ، فلم تعد العائلة هذا الكيان الذي

يجتمع أفراده لمشاهدة التلفاز حيث يوجد تلفاز في كل غرفة من غرف المنزل، وليست هي العائلة التي تشترك في هموم وتطلعات واحدة، فلكل فرد فيها همومه وتطلعاته، كما أن أفرادها لا يتناولون وجبة واحدة في وقت واحد كما كانت العائلة تجتمع حول مائدة واحدة فلكل وجبته وأفضلياته، وهذا التغير يدعونا إلى التأسّف على عالم مضى كانت فيه الروابط بين أفراد الأسرة على أشدها وبين الناس في أفضل حالاتها الإنسانية. هذا التفكك يجري أمام أعيننا ونحن حتى لا نستطيع أن نكبح جماحه أو أن نوقف عجلاته. فعلماء الاجتماع يلاحظون اليوم تردي العلاقة بين الأجيال المتعاقبة، كما يلاحظون أيضاً أن العلاقات الثقافية والإنسانية بين هذه الأجيال تتم بطريقة معقدة وصعبة. وبصورة تفصيلية يلمح علماء الاجتماع إلى تآكل النسيج الاجتماعي بين الأجيال والشباب وغياب مفاهيم التقارب وتلاشي الشخصيات العائلية التي كانت أيام زمان مثل العم والخال والجد، وتنامي القطيعة بين عالمي الكبار والصغار، وغياب المربين المتطوعين الذين كانوا يساعدون الأطفال في عملية الانتقال بين عالم وآخر، وهذا كله يضعنا في مشهد ثقافتين متناقضتين متباعدتين تجهل إحداهما الأخرى. وبما أن كل ثقافة تجهل الأخرى فهذا يعني وجود علاقات متدنية وضعيفة بين عالمي الصغار والكبار. وهكذا عندما ينقطع الحوار بين الأجيال فإن العلاقات بين الناس تتحول إلى علاقات نفعية وأداتية كما يرى آلان توران Alain TOURAINE وكما يؤكد فرانسوا دوبيه François DUBET.[10]

وتتجلى هذه العلاقة النفعية الأداتية في المدرسة بصورة واضحة حيث يكون شعار التلميذ في علاقته بالمعلم: سأعطيك بعضاً من ساعات عمري فأعطنِ مزيداً من الدرجات، أعطنِ شهادة في نهاية العام الدراسي لأن مثل هذه الشهادة ستسمح لي بالحصول على عدد كبير من الشهادات الأعلى في المستقبل. لقد تعلم الأطفال والشباب أن يساوموا آباءهم حيث يقول الأب لابنه: إذا بقيت في المنزل فإنني سأضاعف لك مصروفك اليومي، وإذا خرجت فإنني سأنقصه لك. ونلاحظ اليوم أن هذه العلاقة السوقية قائمة وسارية المفعول في مختلف أوجه حياتنا التربوية في علاقتنا مع الأطفال

مع أبنائنا ومع تلامذتنا. وهذا كله يعني أن المعارف قد اختزلت إلى أبعادها النفعية والمدرسية وهي ترتبط اليوم بمخطط مدرسي يعده التلاميذ الذين يحظون بتشجيع آبائهم. وقد خصص كورنيلوس كاستوريادبه Cornélius CASTORIADIS فصلاً كاملاً من كتابه المعنون «صعود اللامعنى» La montée de l'insignifiance لدراسة هذه الظاهرة النفعية في المدرسة حيث يقول «السر يكمن هنا ولا أحد يتفوه به: لا الشباب ولا الصغار ولا الراشدون يهتمون بما يجري في المدرسة. فالتربية لا تقوم بتنمية الشخصية كما كانت سابقا بل تحولت إلى عبء ومصدر رزق للمعلمين وإلى معاناة قاسية مزعجة بالنسبة للتلاميذ».[11]

هذه النزعة الأداتية في العلاقات بين الأجيال أصبحت اليوم في منتهى الوضوح وهي علاقات تعاني من الفوضى والعدمية؛ ومما لا شك فيه أن هذه العلاقات العدمية ليست جديدة كل الجدة فمنذ مئة عام استخدمت الدولة العنف للسيطرة على العنف الذي اندلع في بعض المدارس الثانوية في أوروبة والعالم (ثورة الستينات)، واليوم يشكل العنف لسان حال المدارس والمؤسسات المدرسية، ويكفي اليوم لمجموعة صغيرة من الطلاب المتمردين الذين يمارسون العنف لجعل الحياة المدرسية صعبة ومعقدة في داخل الصف أو في داخل المدرسة، أو على الأقل تعطيل مسار العملية التربوية الطبيعية. ومما لا شك فيه أن تمرد الطلاب أصبح اليوم ظاهرة اجتماعية تجري أحداثها خارج المدرسة كما هو الحال في داخلها ، فبعض الأطفال العدوانيين في بعض المدارس لا يستطيعون التوقف عن ممارسة رغباتهم حتى في داخل الصفوف والقاعات، إنهم يخرجون من الصف من أجل شرب الماء ومن ثم يعودون بعد نصف ساعة بعد أن يكونوا قد قاموا بعدة أشكال من العنف الذي يمارس ضد المقتنيات المادية للمدرسة والطلاب. وهؤلاء الأطفال العدوانيون لايستطيعون حتى فهم ما يقال لهم وذلك لأنهم لا يملكون أية أداة للتفاهم والتواصل مع الآخرين. وهذا يدعونا إلى طرح التساؤل نفسه الذي طرحه بستالوتزي منذ زمن بعيد: كيف يمكن التواصل عقليا مع طفل يفتقد إلى العقل والتفكير العقلاني؟ وكم هو عدد المعلمين الذين ينهكون أنفسهم في إقناع الشباب والطلاب وهدايتهم إلى الصراط

المستقيم دون أن يلحظوا أن هؤلاء الشباب لا يمتلكون الحد الأدنى من القدرة العقلية على الفهم والتفكير؟ إنهم في عالم آخر يختلف عن العالم العقلاني والرمزي الذي ننتمي إليه، إنهم يعيشون في عالم خيالي حيث كل شيء يبدو لهم ممكنا وقابلا للتحقيق. وتحت تأثير هذا العالم المتخيل ينمّي هؤلاء الشباب سلوكا عدمياً فوضوياً يتسم بالعنف والعدوانية والانحراف، ويسلكون في سبيل تحقيق أهدافهم كل سبيل ممكن وكل درب مخيفة. فالمعرفة لم تعد تستثمر كما يفترض وكما يجب أن تكون بل توظف كأداة في تحقيق النجاح المدرسي والنجاح فحسب.

وإنه لمن التراجيدي في حقيقة الأمر أن ينخفض الوعي التربوي عند الطلاب إلى درجة يتصور فيها بعض الطلاب بأن مادة الرياضيات قد أعدها المدرسون والخبراء التربويون من أجل اصطفاء الطلاب إلى الصفوف العليا، فالرياضيات وغيرها من المواد تحتل مكانها في عقول كثير من التلامذة والطلاب بأنها وسائل اصطفائية وتمارين معدة مسبقاً لأجل اصطفاء التلاميذ مدرسياً وتربوياً حيث يمكن لبعضهم أن ينجح وبعضهم الآخر أن يخفق مدرسيا. وهم بالتالي لا يمتلكون أية فكرة حقيقية عن أهمية الرياضيات في عملية بناء العقل والمعرفة الإنسانية في مختلف وجوهها ومناحيها. فالرياضيات كما تقع في تصورهم هي مجرد أداة تسمح للبعض منهم بالنجاح والبعض الآخر بالإخفاق والرسوب في المدرسة، وهي علم ينفصل -كما يعتقدون- عن أية غاية علمية حية ترتبط بالحياة والوجود. وهذا يبرر لهم السلوك الأداتي والنفعي الذي يسود في المؤسسات المدرسية والتربوية. ويمكن القول في هذا الخصوص بأن السلوك الفوضوي أصبح واضحا، حيث يتم الإعلان غالبا عن انحراف الشباب في الضواحي والمدن، وهذا الانحراف يعمل وظيفيا على تقليص الثقافة واختزالها إلى مستوياتها النفعية والأداتية المباشرة.

وفي عمق التفاعلات التربوية لهذه الثقافة بدأ المعلمون يشعرون بضرورة تقديم التربية بأبعادها الثقافية على التعليم، وهنا يمكن استعارة المنهج الذي اعتمده أفلاطون في الكتابة على مدخل أكاديميته، فلسنا بعد الآن في المدرسة التي ترفع قيم الحرية المساواة والإخاء بل نحن في المدرسة التي تطبق شعار: «لا يدخل إلى هذه المدرسة من

لم يحظ بالتربية مسبقا» وهذا يعني أنه يجب على المرء أن يكون متعلماً ومثقفاً ويقظاً ومؤدباً قبل دخوله إلى المدرسة، أي أن يكون مهذباً يقظاً عارفاً قادراً على احترام المعلم وعلى التعامل معه باستحياء واحترام. ومع الأسف عندما ندخل إلى مدارس اليوم نشعر بأن المتعلمين يفتقرون إلى التربية حيث يتوجب على المربي أن يقوم بمهمة التربية والتعليم في آن واحد.

وإذا كان المربي معني بعملية صقل شخصية المتعلم وتعليمه، فإنه يجب علينا في هذا السياق أن نعرف المربي من أجل إزالة الغموض الذي يحيط به، حيث يجب التمييز بين المربي والمعلم في بداية أية محاولة لتعريف المربي. فالمربي هو الذي يُعني ببث ثقافة أخلاقية ووجدانية وعملية عند المتعلم، أما المعلم فهو الذي يبث المعرفة ويعلم الأطفال وفقاً لمنطق اكتساب المعرفة وآلياته المعروفة. ويمكن في هذا السياق التمييز بين المعلم والمربي وفقاً للمثال التالي: المربي هو الذي يساعد الطفل التلميذ على حمل حقيبته وأن يساعد في ضمان أمن التلميذ في الشارع وحمايته أيضاً من أي خطر محتمل في داخل المدرسة وخارجها ولاسيما المخاطر الأخلاقية والقيمية، إنه يحميه من العنف ويسهر على راحته ويحرص على تكوينه أخلاقياً وإنسانياً. وقد حظي المربي باهتمام واحترام متزايد عبر المراحل التاريخية. ففي المرحلة الرومانية كانت مهمة التربية موزعة بين الوالدين والمعلمين، ولم يكن المربي يفارق الطفل حتى إنه كان يتوجب عليه أن يرافقه حتى المنزل، وكان ينتظر من المربي حتى أن يساعد التلميذ في كتابة واجباته ووظائفه كما كان يقوم بمساعدة تلميذه على حفظ دروسه، ولكن الأمر منوط بالمعلم عندما يتعلق الأمر بالتعليم والمعرفة العلمية. ووفقا لهذا التصور كان المربي يمهد لعمل المعلم ويجعل التلميذ في حالة تأهب لاستقبال المعرفة والتعليم في المدرسة. وهذا يعني أن المعلم لا يمتلك القدرة الكافية على أداء عمله من غير مساعدة المربي الذي يشكل وجوده شرط الضرورة من أجل النهوض بالتلميذ والمتربي عموما. وهذا ما يذكرنا به بستالوتزي PESTALOZZI في كثير من وصاياه وأعماله. فالتعليم هو منهج وطريقة تعمل على تمرين القدرات العقلية بالدرجة الأولى: كالانتباه والفهم والتحليل والتذكر

وإصدار الأحكام ومن ثم يساعدنا على اكتساب المعلومات والمعارف الضرورية حول ظواهر الحياة ومقومات وجودها. ووفقاً لهذه الوظيفة فإن المعلم لا يمكنه أن يتجاوز المربي أو أن يتجاهله علماً بأن المعلم غالباً ما كان يعمل على تجاوز هذا الدور والقيام بدور المربي.(١٢)

في هذا المسار يمكن القول بأن التحاق أفواج كبيرة من الأطفال بالمدرسة دون أن يكون لديهم أية تربية مسبقة، ودون أن يحظوا بأية رعاية تربوية يشكلون وضعاً دراماتيكياً في النسق التربوي للمدرسة.

ومن أجل مواجهة هذه الوضعية الإشكالية تعمل الحداثة التربوية على تطوير استراتيجيات احتواء وتجاوز، ولكن هذه الاستراتيجيات غالبا ما تفتقر إلى الفعالية. ومن أجل إدراك هذه المشاكلة علينا التمعن في رؤية روسو التربوية، ففي الكتاب الثاني من إميل نجد نصاً رائعاً حول عملية تحويل إميل وجعله كائناً آخر مختلفاً تماماً، كتب روسو يقول: «فالطفل يجب عليه أن يفعل ما يرغب به المربي ولكن لا يجب عليه أبدا أن يرغب ويريد ما يريده المعلم». ويتمثل دهاء روسو هنا في صورة مفارقة: فالطفل لا يستطيع أن يحدد ويختار ما يجب أن يتعلمه، وفي الوقت نفسه فإن الطفل لن يتطور وينمو إلا إذا تعلم بعض الأشياء التي تناسبه بصورة فردية وشخصية، أي بما يتوافق مع طبيعته الخاصة. وهذا يعني أنه لا يجب ممارسة التأثير في الطفل بل في الوضعية التربوية التي تحيط به. والمربي هنا هو المعني بالتحضير لمختلف الوضعيات التربوية الممكنة حيث يترك للطفل حرية السلوك في حدود الوضعية المتاحة والمحددة مسبقا من قبل المربي نفسه، وهذا يعني أن نعطي للطفل مطلق الحرية وبدون أي إكراه يمارس عليه في ممارسة الوضعية التي يجد نفسه في داخلها.(١٣)

إن علم النفس التربوي برمته –ولاسيما علم النفس التربوي السويسري بزعامة كلاباريد Claparede – يستلهم فكرة روسو، وشعاره التربوي المشهور في التربية الطبيعية الحرة المفعمة بالخير: كل شيء يخرج خيراً من بين يدي الباري وكل شيء يفسد بين يدي الإنسان». لقد أشار كلابارايد في خطابه عام ١٩١٢ – بمناسبة تدشين معهد العلوم التربوية– بأن جان جاك روسو قد نجح في التأسيس لعلم النفس التربوي،

وأن تطور شروط النمو التربوي للطفل يوجد في أصل علم النفس التربوي: تعليم الطفل، يجب أن يتم على أساس طبيعته الإنسانية وحريته الفردية في مناخ لا يواجه فيه قهراً وتسلطاً أياً كان نوعه وطبيعته. وقد تمثلت فكرة روسو العبقرية في ظهور مفهوم التربية بالمشكلات Situations-problèmes وهي وضعية يترتب فيها على الطفل تطوير ذكائه للخروج منها، كما ساهمت في ظهور التربية بالمشروع Pédagogies de projet والتربية بالتفاعل والتعاقب Pédagogie par alternance. وكل هذه الصيغ التربوية هي تجليات لفكرة الوضعية التربوية الحرة التي أسس لها جان جاك روسو في كتابه إميل. فعلى سبيل المثال يمكن أن نأخذ الطفل إلى الغابة وهناك سيقوم الطفل باكتشاف طرقاتها والكشف عن معالمها وخصائصها بنفسه.

يرى اليوم كثير من المتخصصين في المناهج التربوية أن حيلة روسو قد أخفقت وأنها لم تعد قادرة على توجيه الحياة التربوية للتلاميذ، فإميل (الشخصية الرئيسة في كتاب إميل التربوي لروسو) طفل صغير رائع يستفيد من دروس خاصة تتم بعناية وفي شروط تربوية مناسبة، وإميل هذا طفل وديع يطيع مربيه ويخضع لإرادته. وهنا يجب علينا أن ندرك أن هذا الطفل الوديع، وفقا للوضعية التي يتحدث عنها روسو في كتابه إميل، لم يعد موجوداً. فأطفال اليوم أطفال يتصفون بالعناد والفوضى والمشاكسة والرفض، وهم لا يقبلون الألعاب التي نختارها لهم والأشياء التي نحضرها لتحقيق نمائهم، ومع أننا نبذل كل الجهود في توفير الأفضل لهم في مختلف جوانب الحياة فإن هذا لا يفي بمتطلباتهم.

فأية مفارقة هذه للمربي الذي يصنع العبودية وهو في الوقت نفسه أي في ذروة فعله التربوي العبودي هذا يريد أن يبني إنساناً حقيقياً أي إنساناً موهوباً وحراً. والسؤال هنا ما قيمة المعرفة والثقافة التي يقتنيها عبد؟ إنه لمن الواضح أن ثقافة العبد لا معنى لها ولا قيمة لأنها تستوطن العبودية ولا يمكن للعبودية أن تحتضن الثقافة والمعرفة حق الاحتضان، وبعبارة أخرى لن يكون للثقافة والمعرفة قيمة ما بقي حاملها تحت نير العبودية والشقاء. فالثقافة حرية وليس مكان للثقافة في العبد ما لم يصبح حراً. وإذا أردنا أن نستوحي قول كامو

CAMUS «يجب دائماً أن نرى سيزيف Sysiphe سعيداً» يمكننا القول بأن «كل مربي كائن تعس وشقي» وذلك لأنه يريد أن يحقق أمرين: أنه يعمل على بناء الآخر على صورته، وفي الوقت نفسه يريد أن يصنعه ندّا له.

فالحداثة التربية تتآكل في أنساق ايتوبية تكنوقراطية، وهي في سياق ذلك تشكل مصدرا للعنف الذي تزعم بأنها تحاربه، وللشقاء الذي تدّعي أنها تستأصله. وهي في دورة العمل على تحقيق سيادتها توّلد في ذاتها النزعة إلى المقاومة والتمرد، حيث تشدد على صراع الإرادات في الوظائف الأساسية للمؤسسات التربوية، إنها تولد التصلب والتمرد كما تفعل فعلها في رفض المعارف التي تزعم أنها تبثها وتؤصلها في مجال الثقافة والتربية.

الهوامش

1- Deleuze Gilles , Proust et les signes, P.U.F , Paris , 1964.

٢- علي أسعد وطفة، الحداثة هزائم وانتصارات، الأسبوع الأدبي، جريدة اتحاد الكتاب العرب، العدد ٧٨٨، ٢٠٠١، صص ٤-٥.

٣- عدنان المبارك، مفهوم الحداثة عند تيودور ادورنو: التنافر بدل الهارموني - جريدة (الزمان)، العدد ١٤٠٢ التاريخ ٢٠٠٣.

4- DELEUZE Gilles, Différence et répétition, Paris, PUF, 1969.

٥- علي أسعد وطفة، مقاربات في الحداثة وما بعد الحداثة، مجلة فكر ونقد، السنة الخامسة، العدد ٤٣، تشرين الثاني / نوفمبر، ٢٠٠١، صص ٩٥-١١٨.

6- LYOTARD Jean-François, Le postmoderne expliqué aux enfants, Paris, Galilée, 1988, p39-40.

7- HENRY Michel, La barbarie, Paris, Grasset, 1987.

٨- سامي نصار، قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، الدار المصرية اللبنانية، بيروت، ٢٠٠٥.

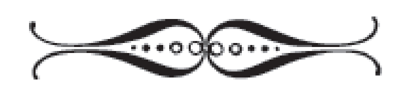
9- ARENDT Hannah, Condition de l'homme moderne, Paris, Calman-Lévy, 1983.

10- DUBET, François, MARTUCCELLI, Danilo, A l'école - Sociologie de l'expérience scolaire, Paris, Le Seuil, 1996.

11- CASTORIADIS Cornélius, Les carrefours du labyrinthe 4 - La montée de l'insignifiance, Paris, Le Seuil, 1996, p.19.

12- PESTALOZZI, J.-H., Comment Gertrude instruit ses enfants, Yverdon-les-Bains, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, 1985.

13- ROUSSEAU Jean-Jacques, Emile ou de l'éducation, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.



صدر من هذه السلسلة

